



# La experiencia escolar antes, durante y después de la guerra en narrativas de excombatientes\*

School Experience Before, During, and After the War in Colombian Ex-Combatants' Narratives

A experiênciã escolar antes, durante e depois da guerra em narrativas de ex-combatentes

**Elizabeth Torres-Puentes\*\***  [orcid.org/0000-0002-3642-0571](https://orcid.org/0000-0002-3642-0571)

---

Para citar este artículo: Torres-Puentes, E. (2020). La experiencia escolar antes, durante y después de la guerra en narrativas de excombatientes. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 15-32. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9818>

---



Recibido: 10/04/2019  
Evaluado: 04/10/2019

---

\* El artículo se deriva de la investigación doctoral *Temporalidades en narrativas de excombatientes: experiencia humana de infancia y educación*.

\*\* Doctora en Educación. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: [etorresp@pedagogica.edu.co](mailto:etorresp@pedagogica.edu.co)

## Resumen

El presente artículo expone parte de los resultados de una investigación doctoral, en la que se pretendió comprender, en narrativas de un grupo de excombatientes que se vincularon a grupos armados siendo niños, las características y confrontaciones que les plantean a la escuela y a la educación en su proceso de reincorporación. Los excombatientes entrevistados en el marco del estudio militaron en las guerrillas de las FARC y el ELN, así como en grupos paramilitares. A partir de sus narrativas sobre su experiencia humana se conoce de cerca sus experiencias escolares antes, durante y después de su vinculación. Además, se identifican características y confrontaciones sobre la escuela y el maestro, que bien podrían contemplarse y problematizarse en el proyecto de escuela para el llamado posacuerdo.

## Palabras clave

excombatientes; escuela;  
experiencia escolar;  
reincorporación

## Keywords

ex-combatants; school;  
educational processes;  
reintegration

## Abstract

This article presents some of the results of a doctoral research addressed to understand, in narratives of a group of ex-combatants who were recruited by armed groups as children, and the characteristics and confrontations they pose to the school and to education in their reintegration process. The participants interviewed in this study were members of the FARC and ELN guerrillas, and paramilitary groups. From their narratives about their human experience, their school experiences before, during and after their enrolment are closely known. In addition, characteristics and confrontations about the school and the teacher are identified, which could be considered and problematized in the school project for the so-called post-agreement.

## Resumo

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado, na qual se pretendeu compreender nas narrativas de um grupo de ex-combatentes que estiveram ligados a grupos armados quando crianças as características e enfrentamentos que eles impõem à escola e à educação em seu processo de reintegração. Os ex-combatentes entrevistados no âmbito do estudo eram ativos nas guerrilhas das FARC e do ELN, bem como em grupos paramilitares. A partir de suas narrativas sobre sua experiência humana, eles aprendem sobre suas experiências escolares antes, durante e depois do vínculo. Além disso, são identificadas características e confrontos sobre a escola e o professor, que bem poderiam ser contemplados e problematizados no projeto escolar para o chamado pós-convênio.

## Palavras-chave

ex-combatentes; escola;  
experiência escolar;  
reintegração

## Contextualización

La vinculación de menores a los grupos armados no es un fenómeno de las últimas décadas en Colombia (Torres, 2018); sin embargo, con la firma del Acuerdo de Paz con las FARC se ha visibilizado esta práctica como una de las consecuencias más atroces del conflicto armado.

La Coalición contra la Vinculación de Niños, Niñas y Jóvenes al Conflicto Armado en Colombia (2003) afirma:

En donde existe un conflicto armado es casi segura la participación de menores. La mayoría de esos menores están en grupos armados no estatales, pero el historial de algunos gobiernos apenas ha registrado mejoras [...]. El reclutamiento de niños y niñas (menores de 18 años) y su utilización en hostilidades es un fenómeno mucho más amplio que, de una forma o de otra, aún se produce en al menos 86 países y territorios de todo el mundo. Esto incluye el reclutamiento ilegítimo por parte de grupos armados, el reclutamiento forzado por parte de fuerzas gubernamentales, el reclutamiento o la utilización de menores por parte de milicias u otros grupos vinculados a las fuerzas armadas, su utilización como espías y el reclutamiento legal en el ejército en tiempos de paz. (p. 1)

En el informe de la Coalición, también se advierte que aunque se han definido instrumentos legales a nivel internacional para frenar el reclutamiento de menores en cualquier lugar del mundo en el que se dan confrontaciones armadas, esto solo ha sido un paliativo al fenómeno, dado que algunos gobiernos no asumen esta normatividad, no la ponen en práctica o no la supervisan. Autores como Pachón (2009), Romero y Chaves (2008), Villanueva et al. (2013), Vergara (2007) y el Centro Nacional de Memoria Histórica (2017) han hecho seguimiento a la incorporación de menores en Colombia y han dado a conocer las modalidades de reclutamiento, los contextos, las consecuencias sociales y políticas, entre otras, que ese fenómeno implica.

En el aspecto educativo particularmente, las investigaciones de la Fundación Dos Mundos (2009), Naciones Unidas (2012) y el Centro Nacional de Memoria Histórica (2017) coinciden en declarar que el conflicto armado en Colombia ha disparado las tasas de deserción escolar, entre otros factores, por el miedo de los estudiantes y sus familias al fuego cruzado en las diferentes confrontaciones, por el temor a que los niños sean incorporados a los grupos y por la zozobra que ocasiona el desplazamiento forzado.

El miedo es un regulador de interacciones sociales en zonas de conflicto, lo que lleva a la naturalización de la sospecha en el mejor de los casos (Reguillo, citada por Lizarralde, 2012), y en el peor, a la estigmatización de grupos, individuos y lugares a los que de antemano se les ha

asignado un significado de peligrosidad. Al respecto, la Fundación Dos Mundos (2009) y el Centro Nacional de Memoria Histórica (2017) afirman que los estudiantes en muchas regiones del país no se sienten seguros en la institución, pues los actores armados con frecuencia realizan ocupaciones militares, lo que obliga a niños y adolescentes a no volver a sus escuelas y a desplazarse con sus familias.

El ser niño desplazado implica que no pertenece al lugar a donde llega. Viene de un lugar donde el conflicto está presente, y eso lo marca de manera inmediata como violento. Los niños, niñas y adolescentes que han abandonado su territorio a causa del conflicto manifiestan sentimientos de añoranza, dolor, tristeza, pérdida; emociones con las que deben asistir a la escuela y que otorgan unas condiciones específicas frente al aprendizaje.

Además del desplazamiento, el conflicto permea la escuela en relación con el temor que puede producir el eco de los disparos en el entorno, lo que disminuye la asistencia de la población a las aulas. Los investigadores Sánchez y Díaz (2005) afirman que entre 1996 y el 2002, en Colombia, dejaron de asistir 233 199 alumnos de primaria por los efectos colaterales de la actividad de las FARC. Los mismos autores reconocen que, como consecuencia de las acciones del ELN, hubo 138 365 matriculados menos, lo que representa el 2,74 % de los alumnos inscritos en el 2002 en todo el país. Asimismo, los efectos indirectos de la actividad de las autodefensas sobre el acceso a educación primaria también son negativos: los alumnos matriculados en los municipios con presencia de estos grupos armados solo crecieron en promedio el 0,75 %, mientras que en municipios comparables donde no se presentó ningún tipo de actividad armada crecieron 1,18 %.

Los mismos autores afirman que en relación con la educación secundaria, la dinámica de la actividad armada ocasionó problemas de orden público, desplazamiento y dificultades para la contratación de maestros. Además, los adolescentes, particularmente en las zonas rurales, fueron los más vulnerables al reclutamiento.

Al igual que para el caso de los alumnos matriculados en primaria, la actividad de las FARC generó directa e indirectamente una pérdida en el crecimiento de los matriculados en los niveles de Educación Básica Secundaria y Media Vocacional, lo que implicó una reducción del 9,59 % en la asistencia de estudiantes matriculados para estos ciclos en las zonas afectadas por el conflicto armado.

En relación con la deserción, Sánchez y Díaz afirman que

de acuerdo con las cifras del DANE<sup>1</sup> (C-600) los mayores índices se presentaron en los departamentos donde confluyen problemas sociales, económicos y políticos (conflicto armado), entre ellos se encuentran

1 Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

el Caquetá (12,29 %), Vichada (12,24 %), Guaviare (11,29 %), Cauca (10,38 %), Putumayo (10,38 %) y Meta (10,16 %). Por el contrario, los municipios donde se presentaron las menores tasas de desertión fueron Boyacá (5,43 %), Bolívar (5,20 %), La Guajira (5,16 %), Magdalena (4,9 %) y Atlántico (3,94 %). (2005, p. 41)

En el marco de la tesis doctoral que dio origen a este artículo, se reconoció una correlación directa entre conflicto armado y desertión e inasistencia escolar, no solo por la alta probabilidad de reclutamiento, sino también por el alto índice de desplazamiento.

La ocupación militar del espacio escolar determina que este sea usado como trinchera, lo que impide cualquier ejercicio pedagógico en sus instalaciones y pone en riesgo la vida de estudiantes y maestros. Al respecto, el Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (citado por la Fundación Dos Mundos, 2009) expuso la situación de los derechos humanos en Colombia durante el 2006, evidenciando que hubo daños materiales causados contra la escuela del corregimiento Ospina Pérez de Ricaurte (Nariño) atribuidos a las FARC; además de la detención ilegal por parte del ejército de dos niños en las instalaciones de su colegio en Trinidad (Casanare), la ocupación del Colegio Ecológico de Cuembí en Puerto Asís (Putumayo) por tropas del ejército, el minado de una escuela en Orito (Putumayo) por parte de las FARC y el daño a una escuela del municipio de Los Andes (Nariño) por combates entre guerrilleros de las FARC y paramilitares.

También, Naciones Unidas (2012), en un informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en Colombia, reporta que en la primera década del 2000 se agudizaron las implicaciones del conflicto en las escuelas del país. En esa misma línea, la ONG Coalición Contra la Vinculación de Niños, Niñas y Jóvenes al Conflicto Armado en Colombia (2003) y el Centro Nacional de Memoria Histórica (2017) afirman que el ejército y la policía han intervenido en varias escuelas de sectores marginales para realizar actividades de estrategia militar y de acción psicológica con la población civil; en ellas se realizan labores de adoctrinamiento, instrucción militar y se establecen bases para sus actividades de seguridad.

La Coalición Contra la Vinculación de Niños, Niñas y Jóvenes al Conflicto Armado en Colombia (2003) concluye que dadas las condiciones del conflicto en Colombia se ha venido naturalizando la educación para la guerra. Ejemplo de ello es que dentro del sistema educativo del país existen colegios y academias militares de Educación Básica Secundaria con décadas de existencia,<sup>2</sup> que gradúan bachilleres técnicos con orientación

2 En Colombia hay 8 colegios del ejército y 22 de la policía, así como otras instituciones de educación básica para otras fuerzas como la aérea o la naval, especialmente para hijos de este tipo de funcionarios activos o retirados.

militar, lo que implica que los niños adquieren una mentalidad guerrerista desde los niveles básicos de formación e instauran su preparación para el conflicto armado como algo natural.

En este mismo sentido, el informe de la Coalición reconoce que colegios pertenecientes al fuero de la milicia orientan sus currículos para que los estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo presten servicio militar en modalidad especial, lo que incluye 1300 horas de instrucción militar y tres ejercicios de campaña. Al finalizar la instrucción, estos jóvenes (menores de edad) obtienen la tarjeta militar de primera clase (la misma que dan a soldados regulares luego del servicio) y quedan habilitados como combatientes.

Además, la ONG Coalición, en su investigación, identifica que en el Batallón de Artillería de la localidad de Usme en Bogotá se ofrece un programa de validación del bachillerato para jóvenes de escasos recursos, donde reciben formación militar e ideológica, además de promesas laborales.

Por su parte, Lizarralde (2012) coincide con la anterior tesis al afirmar que el conflicto armado se ha naturalizado tanto en ciertas zonas, que niños que viven en zonas de confrontación se preparan para cualquier acción armada, a tal punto, comenta el autor, que se da una aparente indiferencia que puede operar como mecanismo de defensa emocional. Este es el caso de una profesora que al saber que uno de sus estudiantes había sido asesinado en medio del combate dijo “menos mal no era uno de los niños aplicados [...]” (p. 222).

Con lo expuesto hasta aquí se puede afirmar que cuando la escuela es ocupada o destruida se fractura de manera significativa la dinámica escolar al verse retrasada en sus tiempos internos, en la normalidad de sus actividades, en su autonomía y en el sentido pedagógico del espacio escolar. Los estudios consultados subrayan que no existe una adaptación del currículo y de los ritmos escolares que permita afrontar las necesidades que impone la crisis de la guerra en territorios afectados por la violencia.

Ante la necesidad de considerar un currículo adaptado a las consecuencias de los problemas vividos por menores y adultos que han padecido el conflicto, se reconocen dos realidades. Por una parte, la mayoría de los excombatientes presentan un retraso en el grado de escolaridad en relación con su edad. De acuerdo con una caracterización de niños y niñas desvinculados del conflicto armado, realizada por la Defensoría del Pueblo y Unicef (citado en Fundación Dos mundos, 2009), el 10 % de estos adolescentes no contaba con ninguna escolaridad previa a su vinculación a los grupos armados, la gran mayoría (65,6 %) apenas llegó a cursar algún grado de primaria y el 24,9 % alguno de bachillerato. Según la Defensoría y Unicef, la escolaridad media de estos niños y niñas es de 4,05 grados. No son diferentes los datos ofrecidos por la Agencia para la Reincorporación y la Normalización en el caso de adultos desmovilizados.

Es indudable que el conflicto armado colombiano tiene una incidencia importante en la configuración de las actividades escolares y pedagógicas. Esta incidencia desborda la escuela misma y deja al descubierto la debilidad del Estado para hacer cumplir las normatividades internacionales para la regulación del conflicto que le obligan a ser garante y protector, entre otros, del derecho a la educación.

Por otra parte, el acercamiento a la experiencia humana del reclutamiento de personas que siendo menores de edad fueron vinculadas a grupos ilegales es fundamental para reconocer las tramas del conflicto colombiano desde las voces de sus protagonistas. A propósito, los trabajos de González (2002 y 2016), Lozano (2015), Avendaño (2011) y Nussio (2012), entre otros, muestran desde los testimonios de niños vinculados o de adultos excombatientes que se vincularon siendo menores de edad, la crueldad de la guerra, pero también cómo en la experiencia de la militancia se encuentran momentos de reconocimiento y acogida por el grupo.

Las narrativas de menores que han participado en la guerra respecto a su vida escolar es un asunto poco explorado en la literatura. No obstante, su abordaje es esencial para comprender una arista del conflicto colombiano y, sobre todo, su visibilización es vital para rastrear las características que se espera ostente una escuela para el posacuerdo, máxime cuando la gran mayoría de reincorporados participan de diferentes procesos de educación formal. Como lo dejó ver la presente investigación, ellos esperan que, al igual que lo hizo el grupo armado que los recibió en su momento, la escuela actual los reconozca, los acoja y los empodere para proyectarse a una vida distinta sin empuñar las armas, pero recogiendo los aprendizajes que les dejó la militancia.

Según Ricoeur (1995, 1999, 2000), las narrativas guardan una estrecha relación con la experiencia humana, pues la vida configurada por acontecimientos, al ser narrada, asume una topología dinámica, cuyo movimiento está en la temporalidad, que es precisamente la encargada de aportar en la comprensión de las formas de ser y estar en el mundo de la vida. En este sentido, Klein (2008) afirma que narrar es la representación de lo que no está bajo la percepción del narrador,

por lo tanto el sujeto debe “reconstruir ese ‘ya sido’ porque recuerda, porque retiene el pasado gracias al presente que lo actualiza. Dicha re-presentación implicaría de este momento una re-construcción del pasado —como objeto ausente— por parte de la memoria. (p. 16)

Es la narrativa la que permite relacionar el pasado con el presente y crear una espera del futuro; por lo tanto, al narrarse se da cuenta de la temporalidad como totalidad. Al respecto, Ricoeur (1995) apunta que el relato es el medio privilegiado que ofrece el lenguaje para que el sujeto evidencie las experiencias que por la inmediatez del tiempo y por la

falta de conciencia reflexiva de la temporalidad no podría hacer de otro modo. En otras palabras, “las narraciones de vida surgen de la imperiosa necesidad del sujeto de saber quién es; la respuesta al ‘quien soy’ solo puede ser narrativa porque el sujeto es en la medida en que se puede relatar” (Klein, 2008, p. 16).

Para Ricoeur (1999), el relato, al configurar elementos del tiempo y la temporalidad, trae al presente acontecimientos del pasado y permite una orientación referencial indirecta del lenguaje, lo que significa que la imaginación se hace presente en la narración. El relato de vida permite ficcionar, por cuanto usa elementos indirectos del lenguaje de referencia (representancia), lo que lleva a la construcción de metáforas, además está mediado por la actividad simbólica del “como si” que responde a las huellas del pasado que son recreadas por la memoria. La ficción, en el relato, da a entender que lo que se dice debe ser tomado “como si” se refiriera a algo, como cuando todas las referencias están ocultas y deben ser imaginadas.

Por lo tanto, la ficcionalidad presupone una duplicidad de dos mundos que no se oponen: el de la alteridad y la otredad. El primero presupone un extrañamiento, entendido como el distanciamiento del narrador en relación con los hechos narrados. Por su parte, el de la otredad permite considerar que el sujeto que narra se construye, como otro o yo refigurado, ya no como narrador sino como personaje. En este sentido se acopiaron narrativas de excombatientes<sup>3</sup> de los distintos grupos armados (FARC, ELN y AUC), en las que se relataba su experiencia escolar y/o procesos educativos antes, durante y después de la vinculación al grupo siendo menores de edad. Estos sujetos se encontraban en procesos de educación formal para adultos cuando se realizaron las entrevistas. Se utilizó como estrategia de sistematización y análisis la propuesta investigación narrativa hermenéutica (PINH) de Quintero (2018).

A partir de las narrativas se reconocieron características y confrontaciones que los excombatientes participantes del estudio le plantean a la escuela, a los procesos educativos y a los profesores, desde su experiencia de niños vinculados a los grupos armados.

## La escuela padecida y la escuela deseada

Las características atribuidas por los excombatientes participantes en el estudio partieron de la construcción de una imagen de lo “deseable” en relación con la experiencia del pasado y del presente para prever el futuro. A propósito, Gimeno (1999) sostiene que “la realización del tiempo que nos queda por vivir está fundamentalmente amarrada a las condiciones del

3 La palabra *excombatiente* se usa para referirse a hombres y mujeres que militaron en uno de los grupos armados colombianos.

presente, aunque también a los deseos que guían las acciones con las que cerramos el tiempo por venir” (p. 30). Así, las narrativas de los excombatientes permitieron ver que a partir de su experiencia humana antes y durante la vinculación se construyó una imagen de lo que para ellos “debe ser” la escuela, los procesos educativos y los profesores, después de dejar las armas. En esta dirección, las narrativas de dos excombatientes de grupos guerrilleros coinciden y se complementan, mientras que la narrativa del excombatiente del grupo paramilitar se distancia en algunos aspectos.

Los excombatientes de las guerrillas coinciden en demandarle a la escuela que *potencie el pensamiento crítico de quienes la habitan*, esto es, una escuela y una educación que enseñe a cuestionarse y a tener una posición deliberativa ante la vida. En palabras de una de las entrevistadas, una escuela que ayude “a mirar más allá de las narices”. Es la concepción de la educación como un instrumento para la libertad y para la autonomía, que ayude al sujeto a construir su bienestar personal y colectivo. Lo deseable, entonces, es una escuela y una educación, que eduque a un “hombre nuevo”, sin mancha, ejemplo para quien lo mire, espejo de los valores de la sociedad por construir: “Que se le enseñe a la persona a no pensar tampoco solo en sí misma ¿cierto?, sino que piense en la humanidad, en todo lo que nos rodea” (Excombatiente 3).

Así, para los excombatientes de esos grupos la escuela se adhiere a los principios de la perspectiva de la pedagógica crítica, por cuanto se espera que la educación ayude a deconstruir las relaciones de poder y las estructuras sociales hegemónicas, lo cual debe redundar en la liberación humana y la transformación social. Para ilustrar lo expuesto, se reconoce en los relatos que la educación que recibieron en el grupo les ayudó a entender el mundo, y afirman que esa educación formaba parte de un proyecto revolucionario que pretendía subvertir el orden hegemónico. “Sí claro, porque yo aprendí muchas cosas que en la escuela no podía aprender, por ejemplo a entender el mundo” (Excombatiente 3).

Otra característica se refiere a una *escuela que coadyuve a la construcción de proyectos colectivos*. A propósito, Gimeno (1999) afirma que “un aspecto esencial de la educación es el ser ‘proyecto’, y esto señala la importancia de un cierto imaginario individual y colectivo que lo configure y le dé fuerza de proyección futura” (p. 30). En ese sentido, para los excombatientes de las guerrillas de las FARC y del ELN, específicamente, la escuela debe pensar en “todos”, sin diferencias de ningún tipo, y debe superar los pensamientos individuales.

Considero de que [sic] hoy en día miramos una forma de lucha diferente, y tenemos un objetivo de construir nuestro país, nuestra sociedad, porque hay muchos valores perdidos y debemos de rescatarlos, y eso se rescata solamente con una buena educación, no con una educación mediocre. (Excombatiente 1)

Estos excombatientes le otorgan a la escuela la responsabilidad de aportar a la consolidación de los proyectos de los individuos que la habitan, y son conscientes de que esos proyectos no son del todo personales, pues requieren del otro para que se potencie en el futuro. Lo colectivo de los proyectos auspiciados por la escuela conversa de manera directa con los ideales colectivos aprendidos en el grupo armado.

Por su parte, la narrativa del excombatiente de los paramilitares se distancia de la perspectiva de quienes militaron en grupos guerrilleros, pues no refiere una relación entre el ideal colectivo de la escuela y el grupo, quizás porque los grupos paramilitares no tienen en su principio de doctrina tal concepción (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017), pero sí es claro en su narrativa que para él pasar por la escuela y por un proyecto educativo debe aportar a su familia, y es esto lo que él concibe como proyecto colectivo.

Yo pensando en yo y solo yo, lo tengo yo y el resto no, entonces no, lo más bonito es eso, que todos aprendamos y sí desde la escuela, desde la casa, desde la escuela, desde todas las instituciones yo creo que el mundo cambia. (Excombatiente 3)

Los excombatientes de los tres grupos considerados coinciden en la tercera característica de la escuela, que se refiere a que *los procesos educativos deben tener una relación directa con la formación para el trabajo*, esto es, que se desea una escuela que ostente el carácter de institución justa, en el sentido que genere procesos educativos que favorezcan la vida laboral, como puente para mejorar la calidad de vida de quienes se educan en ella, tal como lo expresa uno de los sujetos entrevistados: “teniendo una educación tenemos un trabajo” (Excombatiente 1).

Sin embargo, se trata de una idea de trabajo que provea la manutención casi de manera inmediata, así que el proceso educativo debe otorgar herramientas suficientes para conseguir un empleo fácilmente y poder conservarlo, por lo tanto el proyecto laboral se convierte en un proyecto individual. “Sí bastantes, pero, pues, el tiempo es muy largo y en este momento considero que debemos mirar una [carrera] que se demore menos y que la podamos ejercer más rápido” (Excombatiente 1).

Esta característica, al igual que las anteriores, no se aparta del proyecto moderno e ilustrado de educación, en el que hay relación estrecha entre la esperanza de liberación que ofrece la educación y la movilidad social que puede implicar. Así, los excombatientes afianzan su esperanza en la correlación directa: cuanta más educación, más posibilidades de conseguir y conservar en un trabajo. “Si logro terminar el bachillerato al menos, yo puedo conseguir trabajo, imagínese si logro entrar a la universidad” (Excombatiente 2).

Los tres excombatientes entrevistados, en sus narrativas, afirman que quieren validar lo que aprendieron en el grupo armado y lo valoran como una especialidad que no se aprende en la escuela, ya que ellos son sujetos que manifiestan un saber único y de alto nivel, que les permitiría demostrar su capacidad para trabajar y transformar la sociedad.

Una vez una psicóloga me dijo ¿en qué le puedo colaborar?, porque a usted no se le ve nada de que tenga experiencia en nada. Yo le dije: no doctora, yo tengo experiencia en todo, sé plomería, sé de electricidad, sé de pintura, hasta agricultura y usted me dice que no sé nada, dejemos así, y yo salí y me fui. (Excombatiente 2)

## La escuela confrontada

Además de las características expuestas, los excombatientes confrontan la escuela mostrando la tensión que puede darse entre el deseo y la posibilidad de materializarlo. La primera confrontación refiere al *deseo de una escuela distinta como emergencia de la experiencia de vinculación al grupo armado*. Desde las narrativas de los entrevistados que militaron en grupos guerrilleros es posible reconocer que su experiencia formativa en el grupo impone la imagen de una escuela actual de tinte liberador, formador del “hombre nuevo”, pero solo a partir de la experiencia de un proceso similar al brindado por el grupo, y que, como dicen, les permitió “abrir los ojos” y tomar distancia de un proyecto de educación mediocre; en sus palabras, tuvieron que “pasar por la guerra para pensar y ver distinto” (Excombatiente 3).

El tránsito por la guerra significó a excombatientes de grupos guerrilleros algo positivo en muchos aspectos de su vida, entre ellos el educativo, aunque de alguna manera cuestionan que haya sido la única posibilidad para “aprender a entender el mundo”. Así se confrontan las características deseables de la escuela y de los procesos educativos, los cuales son posibles en un mundo distinto, en el mundo con el que aprendieron a soñar en medio de la guerra, sin embargo son conscientes de que en la realidad escolar que viven hoy no son dables.

Primero que todo una educación gratuita, una educación sin estratos, una educación sin color, una educación donde se puedan construir todos los sueños que cada niño, que cada persona tiene, donde no tengamos que recurrir a privatizarnos de ciertas carreras; porque realmente [hoy] la educación tiene acceso solo a ciertas personas que tienen privilegios, los demás no, y mientras vivamos sumergidos en esa lucha de clases, en esas diferencias jamás va a haber una ocasión que nos garantice un buen futuro para todos. (Excombatiente 1)

Los excombatientes de estos grupos también *se enfrentan a un modelo tradicional deseando un modelo liberador*. Si bien construyeron ideales de una escuela y de un proceso educativo cargado de libertad, autonomía, esperanza y empoderamiento, no han experimentado un modelo que se fundamente en esos principios. Incluso en los grupos guerrilleros, durante su vinculación, experimentaron el esquema tradicional: quien fungía como maestro era quien más estudios (certificados) había alcanzado y por lo tanto quien más saber ostentaba; se tenían tiempos destinados para la formación académica (alfabetización) y para la formación política-militar; la estructura espacial consistía en sillas al frente de una tabla que hacía las veces de tablero, etc.

Duré 15 días y luego me enviaron al curso donde iba a aprender ¿sí? lo normal que uno aprende en la guerrilla, y desde que llegué usted entrena un tiempo, normalmente ejercicios como los que están haciendo ahí prácticamente, pa' uno aprenderse a defender ¿sí?, pero de igual manera ahí diario está metida la educación, nos organizaban por grupos, usted hizo el bachiller, en aquel lado, aquí están los de primaria, aquí están los analfabetas. (Excombatiente 3)

Sin embargo, los excombatientes de la guerrilla perciben que el modelo educativo que medió sus aprendizajes durante su vinculación hizo parte de un modelo con elementos distintos, en el que se valoraron sus capacidades individuales en pro de un bienestar colectivo.

Otro aspecto en el que coinciden los excombatientes de los grupos guerrilleros y de las autodefensas tiene que ver con el *deseo de una escuela y un proyecto educativo distintos a pesar de su experiencia escolar antes de su vinculación*. Ellos ponen toda su fe en la educación; consideran que su vida habría sido otra de haber continuado en la escuela y están seguros de que será distinta luego del proceso educativo en el que actualmente están inmersos. La educación es su tabla de salvación.

Incluso antes de la vinculación, el proyecto escolar funcionaba para ellos, a pesar de la exclusión, las violencias y la falta de oportunidades que vivieron en él.

Y los profes eran chéveres también, a pesar de que en ese tiempo le daban a uno madera, le pegaban [...]. A veces me quedaba dormido en el pupitre y ¡pum!, era un reglazo o un tablazo. Llevaban reglas gruesas y le pegaban “que no se duerma”. (Excombatiente 2)

Los excombatientes entrevistados dan un alto valor a la escuela y a los procesos educativos que allí se emprenden. No miran a la escuela del antes de la vinculación con desdén o desconfianza, por el contrario, de ella rescatan experiencias positivas que les significó algunos encuentros con un conocimiento específico y con los otros (profesores

y compañeros), aunque ello no implique borrar de la memoria aquellas experiencias desafortunadas que nunca empañan la confianza en el proyecto educativo.

## El profesor como redentor

Como parte de los hallazgos que dieron origen al presente artículo, los tres excombatientes vinculados a los grupos siendo niños atribuyen ciertas características a los docentes que pueden superar la consideración de estos como meros intelectuales. Para Giroux (1990), los profesores como intelectuales

deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación. (p. 36)

En este sentido, los entrevistados esperan mucho más de un profesor que habite la escuela ideal. Todos coinciden en afirmar que se espera un *profesor redentor*, que se sacrifique por sus estudiantes, que haga lo inimaginable para que ellos aprendan los contenidos del currículo, pero que también se perfilen como sujetos de una sociedad ideal, pluralista y justa. “Bueno, pues, el profesor ideal para mí sería el profesor que realmente quiere formar este niño. El profesor que se sacrifica porque ellos aprendan ” (Excombatiente 1).

De alguna manera, los entrevistados añoran un protagonismo social y político por parte del docente, que encarnaría el liderazgo necesario para empujar la transformación social que visualizan en otros frentes. Un profesor constante y dedicado por entero a sus estudiantes.

Si usted es mi alumna y yo soy su maestra yo tengo que dedicarme a usted, bueno, como te dijera, que no solamente que usted vaya y se siente, y no aprenda nada de mí, y a mí no me importe interesarme de pronto de que usted se supere, que usted sea una persona más adelante, pues, de bien se puede decir ¿cierto?, con un futuro de vida ¿cierto?, con una proyección de algo y eso, pues, eso espero. (Excombatiente 3)

Se puede señalar que hay una demanda por un *profesor ejemplo de valores*, aquel que no se equivoca, al menos públicamente, aquel ser casi perfecto, producto incluso de un proyecto revolucionario, un hombre nuevo, digno de imitar por la sociedad. “El profesor que empieza inculcando valores, una persona sencilla, modesta, compañerista. Que dé ese ejemplo hacia los niños, para que ellos puedan construirse con unos valores y unos principios” (Excombatiente 1).

También se demanda un profesor con capacidad para escuchar y para aprender, esto es, un profesor que en relación dialógica con sus estudiantes también se conciba como aprendiz.

Y espero de que todos los maestros se dejen hablar, se dejen explicar, porque de igual manera usted puede ser una maestra y yo puedo ser una alumna, pero el alumno a veces puede tener una capacidad, de pronto, bueno, de desarrollar cosas que el maestro también puede aprender de su alumno, entonces me gustaría compartir ideas entre ambos. (Excombatiente 3)

La ilusión de un ser dotado de cualidades cognitivas y morales que lo hacen ser espejo de virtudes obliga a pensar en el liderazgo revolucionario (al menos en el caso de los excombatientes de la guerrilla), que busca modelos dignos de emular y que los entrevistados expresan a propósito del protagonismo que los profesores deben tener en el proceso escolar, en el cual los excombatientes tienen afincadas ahora sus esperanzas.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, estas dos características que los excombatientes entrevistados atribuyen al profesor y demandan de él se podrían suscribir en una relación utilitaria, en la que el profesor es el encargado de hacer lo que sea necesario por sus estudiantes (los otros) y la sociedad.

En las narrativas expuestas no se consideró qué características deberían exhibir los estudiantes que compartirían las altas calidades del modelo de profesor descrito. Además, en las narrativas emergieron relaciones de estricta verticalidad y univocidad en relación con los estudiantes y con el conocimiento. Así, se demanda *un profesor que sepa mandar*, en palabras del excombatiente de las autodefensas, “que no se la deje montar” (excombatiente 2), es decir que establezca relaciones de poder claras, en las que por supuesto el profesor encarna dicho poder y subordina a sus estudiantes.

Uno está curtido de mando, así que el profesor debe saber mandar, las cosas difíciles hacerlas más fáciles eso es lo bueno para la educación, porque de pronto uno llega y se traba en el colegio y dice no vuelvo más porque el profe me regaña, porque el profe es cansón, que me miro, que le voy a meter la mano y no sé qué, entonces yo les digo espere un momentico, las cosas no son así, hay que ver las cosas difíciles fáciles, tampoco ir a pasarse por encima. (Excombatiente 2)

Finalmente, los excombatientes demandan *un profesor que sea responsable con sus prácticas de conocimiento*, es decir que no solo porte el poder de subordinación, sino también el que le da el saber.

Pues yo espero de un profesor, o sea un maestro, pues, aprender, aprender, bueno, los métodos que de pronto ellos tengan para enseñar, pero

así mismo como le estaba diciendo, como que ellos se metan en el cuento de lo que son, maestros, si yo soy maestra tengo que dedicarme a eso ¿cierto?. (Excombatiente 3)

## Conclusiones

Las características y las confrontaciones planteadas a la escuela que se han descrito reconocen que la experiencia escolar antes, durante y después de la experiencia de vinculación, marca la forma como algunos excombatientes leen el mundo, a los otros y a sí mismos, pues la persona que pasa por la escuela queda inevitablemente marcada por esta vivencia institucional, bien sea en el currículo explícito, deliberadamente pensado para la formación, o en los efectos no esperados fruto de este paso socializador.

Los hallazgos expuestos ayudan a comprender la escuela como un espacio de coordenadas. Esto nos lleva a entender que la escuela que narran los excombatientes participantes en la presente investigación antes de la vinculación se trata de una escuela rural, esto es, ubicada en el campo, con unas condiciones particulares, casi siempre precarias, en contraposición a las escuelas ubicadas en sectores urbanos. Las condiciones de la escuela rural en Colombia son un reflejo de la desigualdad socioeconómica y cultural, que hace que se trace un común denominador para estos establecimientos, es decir escuelas pobres, sin recursos y olvidadas por el Estado.

La escuela rural descrita en las narrativas de los excombatientes antes de su vinculación al grupo no dista de la presente en el recorrido que se ha hecho por la vinculación de menores en los diferentes conflictos bélicos del país, esto es, que la gran mayoría de menores que se han vinculado a grupos armados, y que hay tenido alguna escolaridad, provienen precisamente de la escuela rural, con las condiciones precarias del campo, que por décadas han sido las mismas.

Las narrativas de los excombatientes que participaron del presente estudio aportan en la comprensión de la escuela como espacio simbólico, entendido como el espacio en donde se despliega la memoria de la experiencia humana. Así, la escuela narrada por los entrevistados antes del reclutamiento es la misma: una escuela rural con carencias, violencias y exclusiones, pero de la que se añoran algunos aprendizajes y vivencias adquiridas.

Por su parte, la escuela como espacio simbólico durante la vinculación no es la misma para los tres excombatientes, pues mientras que para los antiguos miembros de la guerrilla el grupo ofreció aprendizajes significativos, no fue así para el excombatiente de las autodefensas, quien reconoce que el único aprendizaje que ofrece el grupo paramilitar fue “mañas y resabios” (Excombatiente 2).

En este sentido, el grupo armado como escuela y como proceso educativo se muestra con distintos matices, pero se estima como un lugar simbólico, en la medida en que las experiencias de tipo educativo y de aprendizajes particulares se traen a la memoria porque dejaron huella y pueden implicar (en el caso de los excombatientes de las guerrillas) un punto de inflexión para la experiencia vital.

Finalmente, la escuela como espacio simbólico después de la vinculación es punto de encuentro para los tres excombatientes participantes, esto es, una escuela de la esperanza donde se aprende a enfrentar la vida, con herramientas para hacer transformaciones estructurales y diseñar y desarrollar proyectos de vida.

Las características y confrontaciones de la experiencia escolar antes, durante y después de la incorporación a grupos armados ilegales descritas en el presente texto, según las narrativas de tres excombatientes, no pueden representar de manera generalizada el conjunto de personas que hoy se encuentran en procesos de reincorporación y que se vincularon a la guerra siendo niños; aun así, sí pueden dar pistas respecto a la comprensión de las condiciones sociales de vastas zonas del país que han sido escenario del conflicto armado y, sobre todo, ofrecen un panorama de las realidades e interacciones escolares vividas y relatadas por sujetos que rememoran su infancia precaria y se posicionan ante su presente y su futuro con la educación como un referente obligatorio.

La importancia de la escuela en los procesos de reincorporación radica en que para la mayoría de excombatientes fue la única institución evocada a lo largo del tiempo, antes, durante y después de la experiencia de la vinculación siendo niños y de sus procesos de reincorporación hoy como adultos. Sus demandas y expectativas son legítimas y deben ser tenidas en cuenta en procesos educativos que dicen perseguir su incorporación a la vida civil.

## Referencias

- Avenidaño, B. (2011). *No tuve juguetes, pero tuve fusil. De niño guerrillero a instructor militar de Carlos Castaño*. Oveja Negra.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*.
- Coalición Contra la Vinculación de Niños, Niñas y Jóvenes al Conflicto Armado en Colombia. (2003). *Niñez, escuela y conflicto en Colombia*. S. d.
- Fundación Dos Mundos (2009). *Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector*.

- Gimeno, J. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. En F. Imbernón (coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 29-52). Graó.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- González, G. (2002). *Los niños de la guerra*. Planeta.
- González, G. (2016). *Los niños de la guerra. Quince años después*. Aguilar.
- Klein, I. (2008). *La ficción de la memoria. La narración de historias de vida*. Prometeo Libros.
- Lizarralde, M. (2012). Ambientes educativos y conflicto armado, memorias y territorios en el Putumayo. En R. García, A. Jiménez y J. Wilches (eds.), *Las víctimas: entre la memoria y el olvido* (pp. 209-223). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Lozano, P. (2015). *Crecimos en la guerra. Crónicas*. Panamericana.
- Naciones Unidas (2012). Informe del Secretario General sobre los Niños y el Conflicto Armado en Colombia. [http://www.acnur.org/t3/uploads/media/Informe\\_del\\_Secretario\\_General\\_sobre\\_los\\_ninos\\_y\\_el\\_conflicto\\_armado\\_en\\_Colombia\\_-\\_S\\_2012\\_171.pdf?view=1](http://www.acnur.org/t3/uploads/media/Informe_del_Secretario_General_sobre_los_ninos_y_el_conflicto_armado_en_Colombia_-_S_2012_171.pdf?view=1)
- Nussio, E. (2012). *La vida después de la desmovilización. Percepciones, emociones y estrategias de exparamilitares en Colombia*. Ediciones Uniandes.
- Pachón, X. (2009). *La infancia perdida en Colombia: los menores de la guerra*. Universidad Nacional de Colombia.
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análise*, 25, 189-207.
- Romero, Y. y Chávez, Y. (2008). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. *Tabula Rasa*, 8, 197-210.
- Sánchez, F. y Díaz, A. (2005). *Los efectos del conflicto armado en el desarrollo social colombiano 1990-2002*. Universidad de los Andes-CEDE.
- Torres, E. (2018). Tramas del reclutamiento y participación de niños en el conflicto armado colombiano. *Eleuthera*, 20, 96-113.

- Vergara, O. (2007). Ritos de paso en tiempos de guerra: el reclutamiento de niños, niñas y jóvenes en el conflicto armado en Colombia. En P. Rodríguez y M. Manarelli (comps.), *Historia de la infancia en América Latina* (pp. 577-590). Universidad Externado de Colombia.
- Villanueva, J., Derluyn, I. y Loots, G. (2013). *Children disengaged from armed groups in Colombia: Integration processes in context*. Versitas.